

幼稚園、保育所、小学校教諭と保護者の意識調査

— よりよい幼保小連携に向けて —

丹羽 さがの¹ 酒井 朗² 藤江 康彦²

近年我が国では、子どもたちに「生きる力」をはぐくむ教育が重視されている。この流れのなかで求められているのは、教育の「長期的な視野からの一貫性」(秋田、2002)であり、特に、幼稚園・保育所と小学校の連携は、いわゆる「学級崩壊現象」との関連から語られるなど注目されている。本研究では、幼稚園、保育所、小学校の連携に向けて基本的に必要なものは、立場が違う者同士が理解し合い、協力し合う姿勢であると考え、連携に向けた基礎的資料の収集を目的として、幼稚園、保育所、小学校の教諭、保護者を対象とした、質問紙法による意識調査を行なった。現在の子どもたちの姿については「自主性・積極性」、日常生活、園・学校生活に必要な「基本的態度」のいずれとも、保護者の方が教諭に比べ、全般的に高く評価していた。育てたい子どもの姿については、「自主性・積極性」と「基本的態度」とも、小学校保護者、幼稚園・保育所保護者、小学校教諭、幼稚園教諭・保育所保育士の4調査対象者間で、重視する程度に違いがあった。学校不適應の背景要因の認識では、「家庭にある問題」「子どもの生活の変化」「小学生をめぐる問題」で、4調査対象者間に認識の違いが見られた。幼保小連携は、まだ始まったばかりの新しい取り組みである。本研究からは、これからのよりよい幼保小連携に向けた取り組みにおいて、連携関係者の互いの理解に資するような、基礎的資料が収集できたものとする。

問題と目的

平成12年度実施の幼稚園教育要領、平成14年度実施の小学校の学習指導要領の改訂は、子どもたちに自ら学び、自ら考える力を培うなど、「生きる力」をはぐくむことを重視して行われた。こうした教育改革の流れの中で求められているのは「子どもが育つ中で経験する教育課程全体を見通した一貫性」「生きる力をはぐくむ長期的視野からの一貫性」(秋田、2002)である。そこで、幼小中高の教育課程の一貫性に向け、滑らかな接続が、今、大きな課題となっている。

幼稚園、保育所、小学校での教育は、この連続する教育課程の最初の部分に位置づけられるが、就学前教育と小学校との連携の必要性については、とりわけ、いわゆる「学級崩壊」現象との関連から語られることが多い。一年生の教室において、授業が成立しない、子どもがすぐにパニックに陥るなどといった現象の原因の一つとして、就学前教育と小学校教育との連携不

足があげられている(渡辺ら、2001；学級経営研究会『学級経営の充実に関する調査研究』最終報告書、2000など)。実際、学校現場においても、授業中に立ち歩く子ども、指示が聞けない子どもが増加し、ベテラン教師でも対応できないという実態が報告されている。不登校等と合わせ、低年齢化してきたといわれるこうした学校不適應の原因を、就学前教育と小学校教育間の段差を、子どもが乗り越えられないことに求める考え方が広く持たれるようになってきた。だが、マスコミ等による報道では、学級崩壊の原因が、幼児期の教育と生活科の新設にあるなどと取り上げられてきてはいるものの、真の原因について明らかにした実証的研究はまだ行われていない。実際は、学校不適應の背景には、これ以外にも様々な要因が絡み合っているものと考えられるが、いずれにせよ、現状に対応していくためには、問題の生じている小学校だけでなく、幼稚園、保育所などの就学前教育と小学校との連携、園・学校と保護者との連携が非常に重要になってくる。

今回の調査では、この、幼稚園、保育所、小学校の

キーワード：幼保小連携、学校不適應、背景要因、意識調査、相互理解

1 お茶の水女子大学大学院人間文化研究科

2 お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター

教諭および保護者の連携を実現していくために必要な、基礎的資料収集を目的として、幼稚園、保育所、小学校の教諭、そして、幼稚園、保育所、小学校に子どもを通わせる保護者の意識を明らかにするために質問紙調査を行った。連携を実現していくために、具体的な方法以前に基本的に必要なのは、立場が違う者同士が、その違いを乗り越え、協力し合う姿勢であり、お互いを理解し合うことである。この調査では、得られた結果が、こうした理解に資するものとなることを目指した。

方法

1. 調査対象

小学校教諭は西日本のH市内の市立小学校で25名以上の1学年を担任する教諭130名。幼稚園教諭および保育所保育士は、H市内の幼稚園・保育所で5歳児を担任する教諭・保育士100名。小学校保護者は、H市立A小学校1年生児童の保護者111名。幼稚園・保育所保護者は、H市立B幼稚園5歳児の保護者32名、C大学附属幼稚園の5歳児の保護者64名、H市立D保育所の5歳児の保護者45名。

2. 調査方法

質問紙調査。保護者については、園児・児童による持ち帰りにて配布、園児・児童による持参にて回収。教諭・保育士については、配布・回収とも学校メール便にて行った。なお、データの収集については、対象校の教諭（教頭）の協力を得た。

3. 調査期間

平成15年7月から8月。

4. 調査内容

本調査で使用した質問紙の構成は、以下の通りである。

(1) 園児・児童の実態認識調査項目

① 基本的な生活習慣の確立、協調性、自主性、対人スキル等、子どもの力のとらえについて尋ねる13項目。「できる」～「できない」の4段階評価。

② 子どもの日常的な姿について尋ねる6項目。「とてもあてはまる」～「あてはまらない」の4段階評価。

(2) 教育方針調査項目

育てたい子どもの姿について尋ねる15項目。「とても重視している」～「重視していない」の4段階評価。

(3) 不適応背景要因意識調査項目

小学校1年生の学校不適応の背景についての意識を尋ねる21項目。「とてもあてはまる」～「あてはまらない」までの4段階評価。

(1)および(2)の項目については、東京都教職員研修センターの「幼稚園教育と小学校教育の接続に関する研究」に係る質問項目を検討して作成した。

(3)の項目については、次の手続きで作成した。小学校教諭、幼稚園教諭、保育所保育士、小学校保護者、幼稚園保護者、大学関係者、行政関係者、計17名により「入学して学校生活をスムーズにおくれない原因は何だと思いますか。」との質問に複数回答を求め、得られた54回答を整理し、42の質問項目を抽出。抽出した質問項目を、幼稚園教諭、小学校教諭、大学関係者の計4名でKJ法により分類し、「家庭教育の要因」「幼保小連携に係る要因」「社会的な要因」の3要因、21項目の質問紙を作成した。

結果

有効回答数は、小学校1年生保護者95名、幼稚園・保育所5歳児保護者110名、小学校教諭117名、幼稚園教諭・保育所保育士98名、合計420名、有効回答率88%であった。以下、これらの回答を対象に行った分析の結果を述べる。

1. 現在の子どもの姿についての認識

① 基本的な生活習慣の確立、協調性、自主性、対人スキル等、子どもの力について尋ねる項目

「できる」と「だいたいできる」を合わせた「できる」回答が全体回答に占める割合を見てみると、全ての項目で約8割以上を占めており、これらの子どもの力についての評価は、全体的に高いことが示された (Figure 1)。

次に、こうした子どもの力についての認識の構造を明らかにするために、13項目全てについて因子分析(主因子法、バリマックス回転)を行ったところ、2因子が抽出された (Table 1)。第1因子は、「すすんで友だちと関われる」「思いや考えを自分なりに言葉で伝えられる」「見たり触れたりしたことに感動できる」「作業をクラスのみならず協力して進められる」「自分なりに目的をもって取り組める」「友だちの気持ちを考えられる」「自分のことは自分でできる」「あいさつができる」といった、子どもたちの自主性、積極性を示す項目から成り立っているため、『自主性・積極性』と命名した。第2因子は、「落ち着いてすわっていられ

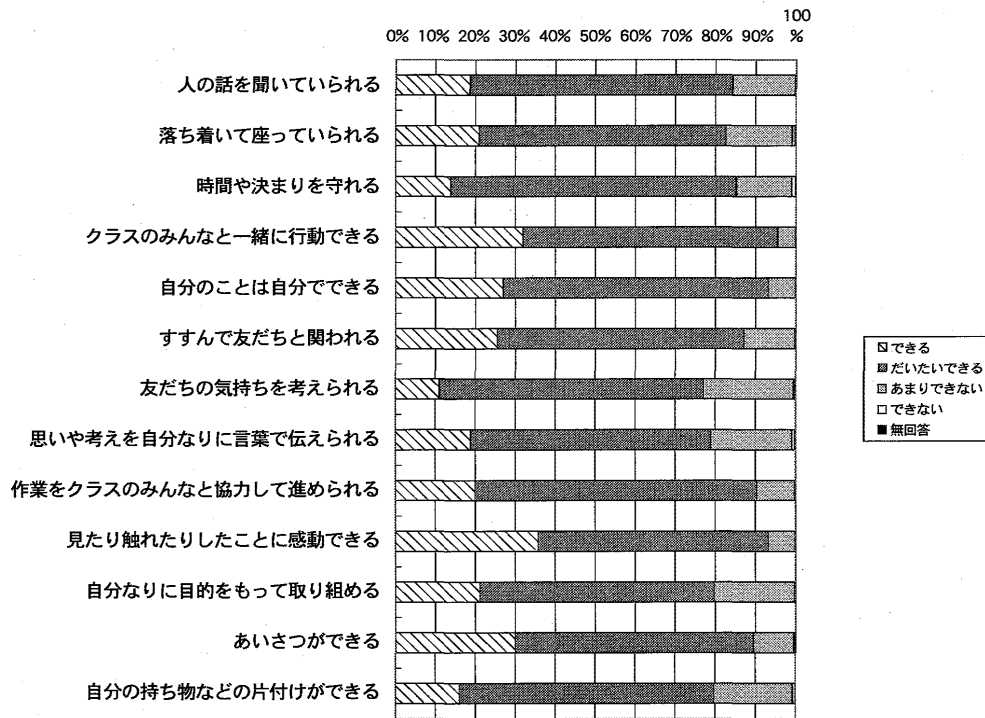


Figure 1 園児・児童の実態認識調査①

Table 1 園児・児童の実態認識調査① 因子分析結果 (バリマックス回転)

項目	因子1	因子2	共通性
第1因子 自主性・積極性			
すすんで友だちと関われる	0.697	0.081	0.492
思いや考えを自分なりに言葉で伝えられる	0.669	0.130	0.464
見たり触れたりしたことに感動できる	0.646	0.242	0.476
作業をクラスのみみんなと協力して進められる	0.611	0.365	0.506
自分なりに目的をもって取り組める	0.583	0.354	0.465
友だちの気持ちを考えられる	0.544	0.349	0.418
自分のことは自分でできる	0.447	0.441	0.394
あいさつができる	0.417	0.146	0.196
第2因子 基本的態度			
落ち着いてすわっていられる	0.013	0.893	0.798
人の話を聞いていられる	0.364	0.668	0.579
時間やきまりを守れる	0.227	0.624	0.441
クラスのみみんなと一緒に行動できる	0.421	0.572	0.505
自分の持ち物などの片づけができる	0.177	0.412	0.201
信頼性係数 (α)	0.841	0.802	

る」「人の話を聞いていられる」「時間やきまりを守れる」「クラスのみみんなと一緒に行動できる」「自分の持ち物などの片付けができる」といった、家庭や学校、幼稚園という場での日常生活に、基本的に必要とされる姿勢、態度を示す項目から成り立っているため、『基本的態度』とした。

因子分析の結果から、子どもの力についての認識は2側面から構成されていることが分かった。下位尺度の各項目の得点を加算した後、項目数で除算し、それぞれの認識を測定する尺度得点とした。それぞれの側面の α 係数は、『自主性・積極性』.84、『基本的態度』.80であった。

小学校保護者、幼稚園・保育所保護者、小学校教諭、幼稚園教諭・保育所保育士の4調査対象間で、子どもの力についての認識に違いがあるのかどうかを検討するため、分散分析を行った。多重比較にはTukeyのHSD(等分散性の仮定が成り立たない場合にはDunnnettのT3)を用い、 $p < .05$ を有意とした(以下、同様の方法、基準を用いる)。その結果、因子1『自主性・積極性』、因子2『基本的態度』ともに有意な差が見られた($F_{(3,415)} = 40.100, p < .000$; $F_{(3,415)} = 9.256, p < .000$) (Table 2)。因子1『自主性・積極性』については、4調査対象中もっとも得点が高かったのが、幼稚園・保育所保護者(以下、幼保保護者)で、以下

Table 2 園児・児童の実態認識調査① 尺度得点の平均値と分散分析結果
() 内標準偏差

	小学校保護者 (N=95)	幼保保護者 (N=110)	小学校教諭 (N=117)	幼保教諭 (N=98)	多重比較
第1因子 自主性・積極性	3.20(.42)	3.34(.42)	2.83(.32)	3.04(.29)	幼保保>小保>幼保教>小教
すすんで友だちと関われる	3.21(.71)	3.40(.61)	2.79(.51)	3.13(.42)	幼保保>小教、幼保教 小保>小教
思いや考えを自分なりに言葉で伝えられる	3.06(.67)	3.25(.74)	2.73(.52)	2.86(.52)	幼保保>小教、幼保教 小保>小教
見たり触れたりしたことに感動できる	3.40(.59)	3.62(.52)	2.91(.45)	3.27(.53)	幼保保>小保、幼保教>小教
作業をクラスのみならず協力して進められる	3.20(.58)	3.34(.58)	2.91(.39)	2.98(.50)	幼保保、小保>小教、幼保教
自分なりに目的をもって取り組める	3.16(.66)	3.34(.64)	2.63(.54)	2.94(.53)	幼保保>幼保教>小教 小保>小教
友だちの気持ちを考えられる	3.05(.57)	3.07(.61)	2.70(.51)	2.69(.49)	小保、幼保保>小教、幼保教
自分のことは自分でできる	3.27(.66)	3.39(.56)	2.95(.39)	3.22(.44)	小保、幼保保、幼保教>小教
あいさつができる	3.21(.70)	3.29(.63)	3.03(.55)	3.26(.58)	幼保保、幼保教>小教
第2因子 基本的態度	3.08(.53)	3.21(.49)	2.97(.31)	2.94(.36)	幼保保>小教、幼保教
落ち着いてすわっていらられる	3.04(.70)	3.17(.74)	3.04(.52)	2.85(.53)	幼保保>幼保教
人の話を聞いていらられる	3.15(.62)	3.32(.59)	2.81(.49)	2.84(.51)	小保、幼保保>小教、幼保教
時間やきまりを守る	3.01(.64)	3.10(.66)	2.97(.39)	2.84(.49)	幼保保>幼保教
クラスのみならず一緒に行動できる	3.36(.60)	3.48(.55)	3.09(.43)	3.18(.48)	幼保保>小教、幼保教 小保>小教
自分の持ち物などの片づけができる	2.85(.77)	3.02(.77)	2.93(.34)	2.99(.51)	n.s.

いずれも $p<.05$

高い順に、小学生保護者、幼稚園教諭・保育所保育士（以下、幼保教諭）、小学校教諭であった。よって、子どもの自主性や積極性に関しては、幼保の保護者が最も「できる」ととらえていることがわかった。また、さらに詳しく検討するために各項目別に分散分析を行ったところ、8項目全てで有意差が見られ($F_{(3,416)}=23.027, p<.000$; $F_{(3,415)}=15.714, p<.000$; $F_{(3,416)}=36.260, p<.000$; $F_{(3,416)}=16.332, p<.000$; $F_{(3,416)}=29.405, p<.000$; $F_{(3,416)}=15.292, p<.000$; $F_{(3,416)}=14.841, p<.000$; $F_{(3,416)}=4.209, p<.01$) (Table 2)、「すすんで友だちと関われる」「思いや考えを自分なりに言葉で伝えられる」「見たり触れたりしたことに感動できる」「作業をクラスのみならず協力して進められる」「自分なりに目的をもって取り組める」「友だちの気持ちを考えられる」については、幼保、小学校とも、保護者の方が教諭よりも得点が高く、「できる」と評価していることがわかった。また、「見たり触れたりしたことに感動できる」「自分なりに目的をもって取り組める」「自分のことは自分でできる」「あいさつができる」については、幼保教諭の方が、小学校教諭よりも得点が高かった。因子2『基本的態度』については、幼保保護者が、幼保教諭、小学校教諭よりも得点が高かった。さらに各項目別に分散分析を行った結果、「落ち着いてすわっていらられる」「人の話を聞いていらられる」「時間やきまりを守る」「クラスのみならず一緒に行動できる」の4項目で有意差が見られ($F_{(3,415)}=4.741, p<.01$; $F_{(3,416)}=21.458, p<.000$; $F_{(3,416)}=4.012, p<.008$; $F_{(3,416)}=12.948, p<.000$) (Table 2)、「落ち着いてすわっていらられる」「時間やきまりを守る」では、幼保保護者が幼保教諭よりも得点が高

く、「人の話を聞いていらられる」「クラスのみならず一緒に行動できる」では、幼保、小学校とも、保護者の方が教諭よりも高かった。

② 子どもの日常的な姿について尋ねる項目

「とてもあてはまる」と「あてはまる」を合わせた「あてはまる」回答が全体回答に占める割合を見てみると、「言動が粗暴になってきている」「何かあるとすぐパニックになる」の2項目が、それぞれ43.4%、18.1%と比較的低かった以外は、全ての項目が8割から9割と高い割合を示していた (Figure 2)。

次に、小学校保護者、幼稚園・保育所保護者、小学校教諭、幼稚園教諭・保育所保育士の4調査対象間で、子どもの日常的な姿についての認識に違いがあるのかどうかを検討するため、分散分析を行ったところ、「喜んで登園(校)している」「喜んで体を動かしている」「自然や身近な動植物に興味をもっている」「思いや願いをもって描いたり作ったりしている」(幼保用質問紙)(小学校用質問紙では「感じたことや考えたことを自分なりに表現している」)の4項目で有意な差が見られた($F_{(3,415)}=19.038, p<.000$; $F_{(3,415)}=21.455, p<.000$; $F_{(3,415)}=28.678, p<.000$; $F_{(3,415)}=27.970, p<.000$) (Table 3)。「喜んで登園(校)している」では、保護者、教諭とも幼保の方が小学校よりも高かった。「喜んで体を動かしている」では、幼保、小学校とも、保護者の方が教諭よりも高かった。「自然や身近な動植物に興味を持っている」では、幼保、小学校とも保護者の方が教諭より高く、また幼保教諭の方が小学校教諭よりも高かった。「思いや願いをもって描いたり作ったりしている」(「感じたことや考えたことを自分なりに表現している」)では、幼保、小学校とも、保

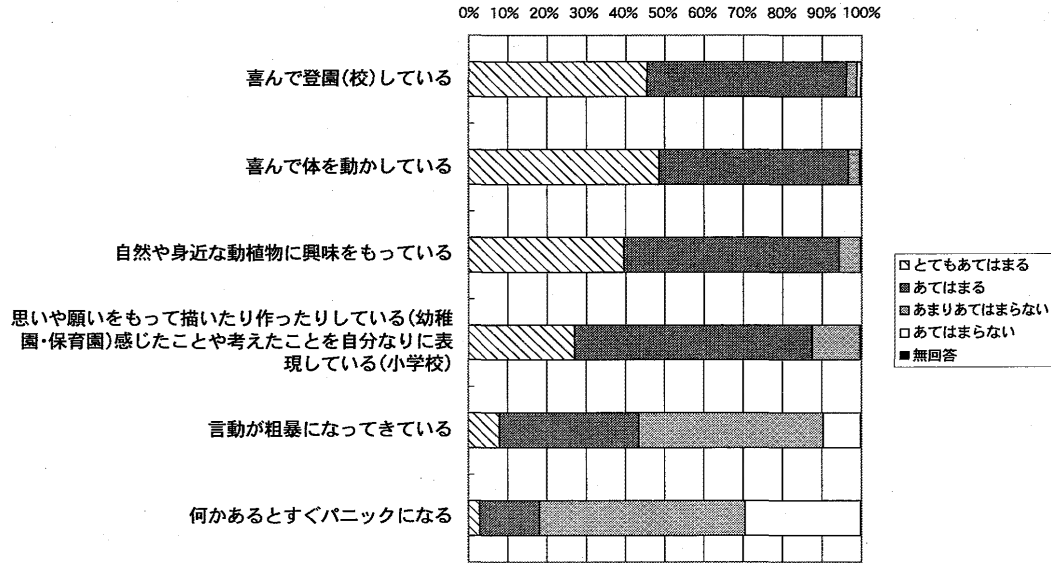


Figure 2 園児・児童の実態認識調査②

Table 3 園児・児童の実態認識調査② 尺度得点の平均値と分散分析結果
() 内標準偏差

	小学校保護者 (N=95)	幼保保護者 (N=110)	小学校教諭 (N=117)	幼保教諭 (N=98)	多重比較
喜んで登園(登校)している	3.27(.79)	3.69(.50)	3.18(.41)	3.51(.50)	幼保保、幼保教>小保、小教
喜んで体を動かしている	3.51(.64)	3.75(.50)	3.20(.48)	3.38(.51)	小保>小教 幼保保>小保、小教、幼保教
自然や身近な動植物に興味をもっている	3.47(.62)	3.65(.52)	3.03(.45)	3.26(.54)	小保、幼保保>小教、幼保教 幼保教>小教
思いや願いをもって描いたり作ったりしている(幼稚園・保育園)感じたことや考えたことを自分なりに表現している(小学校)	3.31(.72)	3.46(.62)	2.85(.45)	2.98(.45)	小保、幼保保>小教、幼保教
言動が粗暴になってきている	2.39(.82)	2.36(.81)	2.40(.72)	2.52(.74)	n.s.
何かあるとすぐパニックになる	1.97(.84)	1.85(.76)	1.92(.66)	1.93(.74)	n.s.

いずれも $p < .05$

護者の方が教諭よりも高かった。

2. 教育方針調査項目

「とても重視している」と「重視している」を合わせた「重視している」回答が全体回答に占める割合を見ると(Figure 3)、全ての項目が8割から9割となっており、これらの能力について、子どもに身につけてほしいという、強い期待がもたれていることが示された。

次に、育てたい子どもの姿の構造を明らかにするため、全15項目について因子分析(主因子法、バリマックス回転)を行った結果、2因子が抽出された(Table 4)。第1因子は「感じたことや考えたことを自分なりに表現する」「思いや考えを自分なりに言葉で伝える」「自分なりに目的を持って取り組む」「見たり触れたりしたことに感動する」「自然や身近な動植物に興味を持つ」「喜んで体を動かす」「作業をクラスの人々と協力して進める」「自分のことは自分です」「友だちの気持ちを考える」といった、子どもの自主性、積極性に関する項目から成り立っているため、『自主性・積極性』と命名した。第2因子は「落ち着いてすわっ

ている」「時間やきまりを守る」「クラスの人々と一緒に行動する」「人の話を聞く」といった、授業中や保育中、あるいは日常生活に必要とされる基本的な姿勢に関する項目から成り立っているため、『基本的態度』と命名した。

因子分析の結果から、育てたい子どもの姿は、2側面から構成されていることが分かった。下位尺度の各項目の得点を加算後、項目数で除算し、それぞれのとらえを測定する尺度得点とした。それぞれの側面の α 係数は、『自主性・積極性』.87、『基本的態度』.73であった。

小学校保護者、幼稚園・保育所保護者、小学校教諭、幼稚園教諭・保育所保育士の4群間で、育てたい子どもの姿に違いがあるのかどうかを検討するため分散分析を行った。その結果、因子1、因子2とも有意差が見られた($F_{(3,414)}=8.970, P < .000$; $F_{(3,414)}=3.215, P < .05$) (Table 5)。因子1『自主性・積極性』では、幼保教諭、幼保保護者が小学校教諭よりも得点が高かった。各項目別に分散分析を行った結果、「感じたことや考えたことを自分なりに表現する」「思いや考え

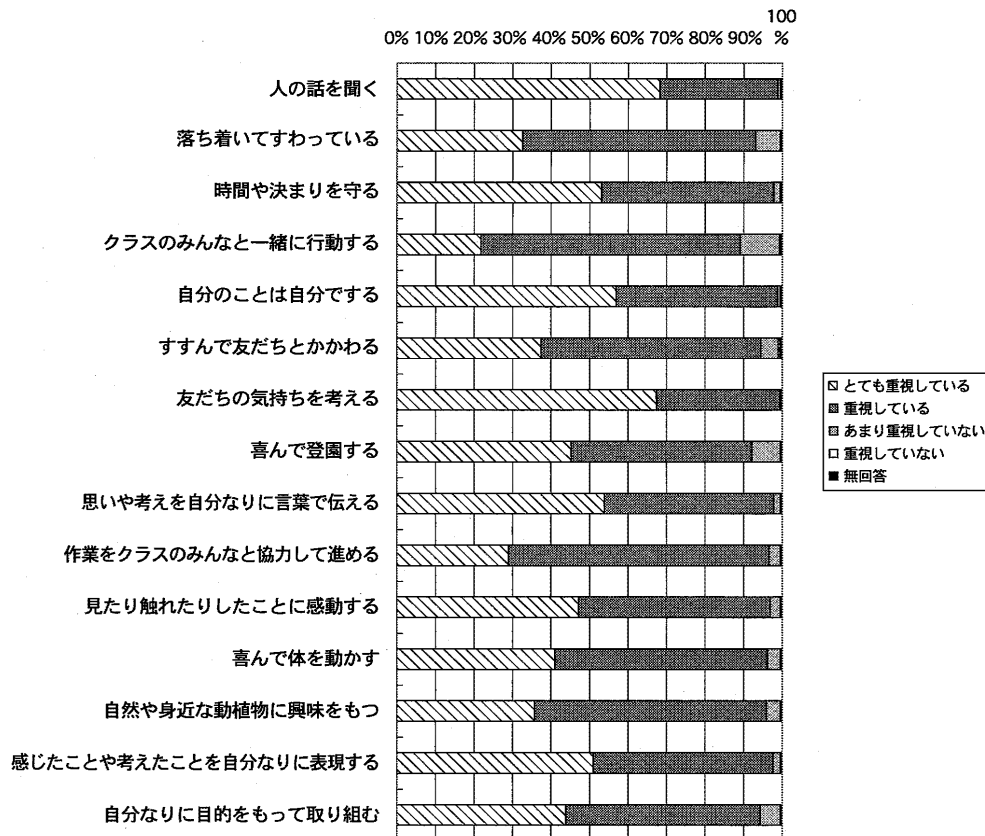


Figure 3 教育方針

Table 4 教育方針 因子分析結果
(バリマックス回転)

項目	因子1	因子2	共通性
第1因子 自主性・積極性			
感じたことや考えたことを自分なりに表現する	0.777	0.080	0.599
自然や身近な動植物に興味をもつ	0.751	0.144	0.518
見たり触れたりしたことに感動できる	0.748	0.152	0.512
喜んで体を動かす	0.716	0.073	0.512
自分なりに目的を持って取り組む	0.683	0.246	0.547
思いや考えを自分なりに言葉で伝える	0.672	0.217	0.475
作業をクラスのみんと協力して進める	0.610	0.413	0.516
自分のことは自分です	0.519	0.285	0.299
友だちの気持ちを考える	0.488	0.261	0.279
第2因子 基本的態度			
落ち着いてすわっている	0.047	0.835	0.556
クラスのみんと一緒に行動する	0.258	0.721	0.460
時間や決まりを守る	0.195	0.718	0.554
人の話を聞く	0.198	0.590	0.276
信頼性係数 (α)	0.867	0.734	

を自分なりに言葉で伝える」「自分なりに目的を持って取り組む」「見たり触れたりしたことに感動する」「自然や身近な動植物に興味を持つ」「喜んで体を動かす」「自分のことは自分です」の7項目で有意な差が見られ($F_{(3,414)}=9.796, P<.000$; $F_{(3,414)}=4.098, P<.005$; $F_{(3,414)}=6.664, P<.000$; $F_{(3,414)}=3.029, P<.005$; $F_{(3,414)}=5.288, P<.001$; $F_{(3,414)}=4.292, P<.005$; $F_{(3,414)}=13.223, P<.000$) (Table 5)、いずれも

幼保保護者が小学校教諭よりも得点が高かった。またそれに加えて、「自分のことは自分です」「自然や身近な動植物に興味を持つ」「自分なりに目的を持って取り組む」では、幼保教諭が小学校教諭よりも得点が高かった。因子2『基本的態度』では、幼保保護者よりも得点が高かった。各項目別に分散分析をしたところ、「人の話を聞く」と「落ち着いてすわっている」で有意差が見られた($F_{(3,414)}=12.334,$

Table 5 教育方針 尺度得点の平均値と分散分析結果
() 内標準偏差

	小学校保護者 (N=95)	幼保保護者 (N=110)	小学校教諭 (N=117)	幼保教諭 (N=98)	多重比較
第1因子 自主性・積極性	3.43 (.38)	3.54 (.36)	3.32 (.35)	3.52 (.36)	幼保保、幼保教>小教
感じたことや考えたことを自分なりに表現する	3.49 (.56)	3.63 (.50)	3.38 (.52)	3.48 (.54)	幼保保>小教
自然や身近な動植物に興味をもつ	3.32 (.55)	3.44 (.60)	3.17 (.46)	3.39 (.51)	幼保保、幼保教>小教
見たり触れたりしたことに感動する	3.45 (.56)	3.61 (.54)	3.29 (.51)	3.45 (.54)	幼保保>小教
喜んで体を動かす	3.34 (.56)	3.46 (.57)	3.27 (.50)	3.45 (.56)	幼保保>小教
自分なりに目的を持って取り組む	3.36 (.65)	3.53 (.52)	3.14 (.54)	3.56 (.54)	小保、幼保保、幼保教>小教
思いや考えを自分なりに言葉で伝える	3.47 (.56)	3.63 (.50)	3.41 (.53)	3.59 (.51)	幼保保>小教
作業をクラスの人々と協力して進める	3.24 (.50)	3.28 (.51)	3.23 (.50)	3.31 (.51)	n.s.
自分のことは自分とする	3.54 (.50)	3.68 (.49)	3.38 (.52)	3.69 (.46)	幼保保、幼保教>小教
友だちの気持ちを考える	3.63 (.48)	3.69 (.47)	3.63 (.48)	3.77 (.43)	n.s.
第2因子 基本的態度	3.36 (.42)	3.33 (.43)	3.39 (.38)	3.50 (.36)	幼保教>幼保保
落ち着いてすわっている	3.18 (.57)	3.16 (.61)	3.26 (.53)	3.47 (.52)	幼保教>小保、幼保保、小教
クラスの人々と一緒に行動する	3.12 (.65)	3.06 (.58)	3.09 (.52)	3.17 (.50)	n.s.
時間や決まりを守る	3.62 (.49)	3.54 (.57)	3.44 (.53)	3.49 (.52)	n.s.
人の話を聞く	3.18 (.57)	3.16 (.61)	3.26 (.53)	3.47 (.52)	小教、幼保教>小保、幼保保

いずれもp<.05

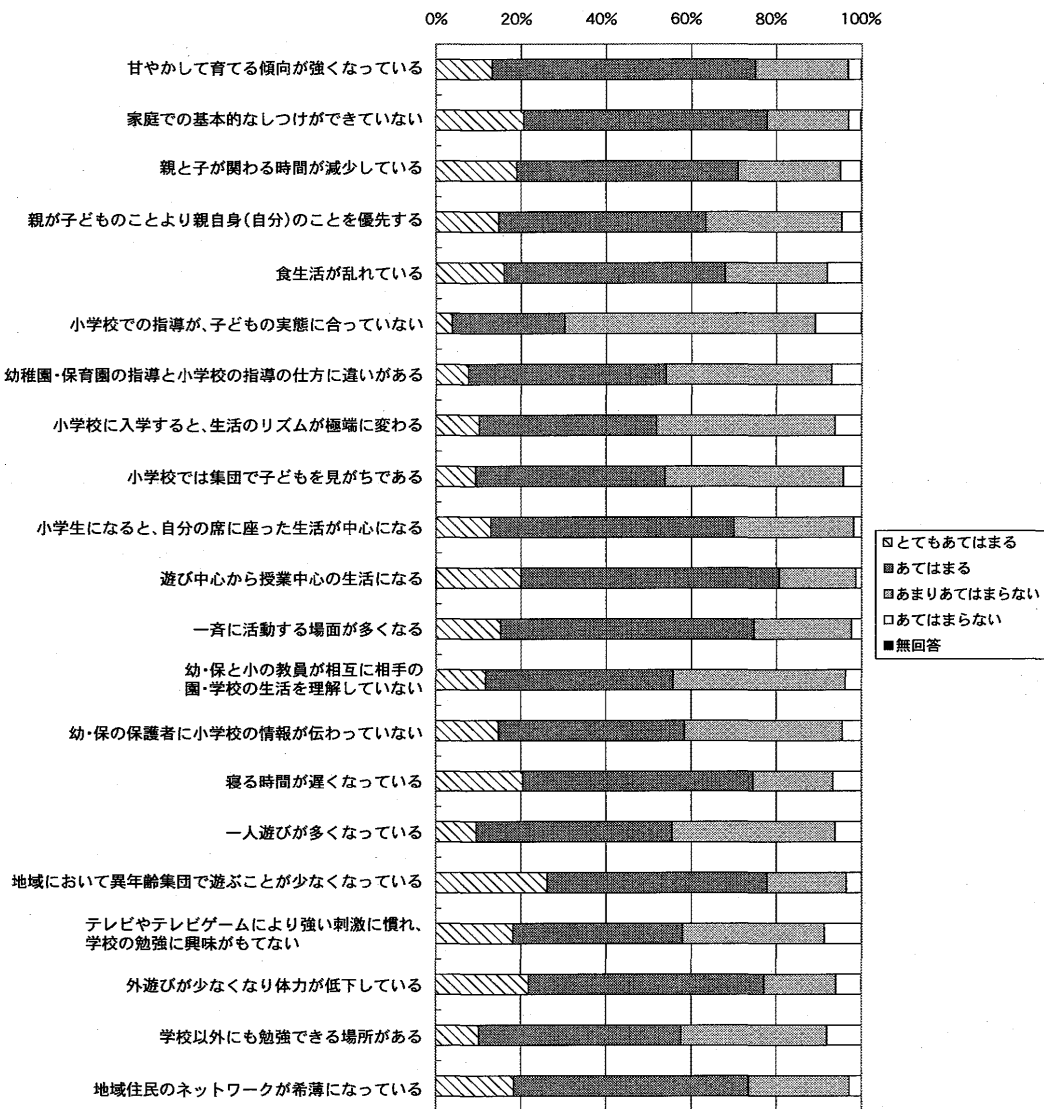


Figure 4 不適応背景要因意識調査

P<.000 ; F(3,414)=6.477, P<.000) (Table 5)。「人の話を聞く」については、小学校保護者、幼保保護者と、小学校教諭、幼保教諭より得点が低く、「落ち着

てすわっている」については、幼保教諭が最も得点が高かった。

Table 6 不適応背景要因意識 因子分析結果
(バリマックス回転)

項目	因子1	因子2	因子3	因子4	共通性
第1因子 家庭にある問題					
食生活が乱れている	0.729	0.242	-0.079	0.025	0.597
家庭での基本的なしつけができていない	0.719	0.169	-0.037	0.072	0.552
親と子が関わる時間が減少している	0.643	0.279	0.057	0.053	0.497
親が子どものことより親自身(自分)のことを優先する	0.627	0.165	-0.037	0.103	0.432
甘やかして育てる傾向が強くなっている	0.523	0.160	-0.052	0.063	0.305
第2因子 子どもの生活の変化					
寝る時間が遅くなっている	0.479	0.441	0.144	0.065	0.449
地域において異年齢集団で遊ぶことが少なくなっている	0.185	0.629	0.043	0.135	0.450
外遊びが少なくなり体力が低下している	0.351	0.601	-0.018	0.204	0.527
一人遊びが多くなっている	0.360	0.587	0.039	-0.009	0.476
テレビやテレビゲームにより強い刺激に慣れ、学校の勉強に興味をもてない	0.367	0.523	-0.024	0.159	0.433
第3因子 幼保小の段差					
遊び中心から授業中心の生活になる	0.009	0.056	0.795	0.188	0.671
一斉に活動する場面が多くなる	-0.072	0.019	0.703	0.199	0.539
小学生になると、自分の席に座った生活が中心になる	-0.047	-0.002	0.689	0.285	0.558
第4因子 小学校をめぐる問題					
幼・保の保護者に小学校の情報が伝わっていない	-0.069	0.046	0.183	0.628	0.435
小学校では集団で子どもを見がちである	0.039	-0.012	0.189	0.506	0.294
地域住民のネットワークが希薄になっている	0.154	0.317	0.079	0.491	0.371
幼・保と小の教員が相互に相手の園・学校の生活を理解していない	0.021	0.130	0.220	0.451	0.270
小学校での指導が、子どもの実態に合っていない	0.244	0.007	-0.057	0.437	0.254
学校以外にも勉強できる場所がある	0.052	0.118	0.156	0.373	0.180
信頼性係数 (α)	0.814	0.796	0.672	0.806	

3. 不適応背景要因意識調査項目

「とてもあてはまる」と「あてはまる」を合わせた「あてはまる」回答が全体回答に占める割合をグラフにしたのが、Figure 4である。割合が高い順に、「遊び中心から授業中心の生活になる」(80.7%)「地域において異年齢集団で遊ぶことが少なくなっている」(77.9%)「家庭での基本的なしつけができていない」(77.8%)「外遊びが少なくなり体力が低下している」(77.1%)「甘やかして育てる傾向が強くなっている」(75.0%)となっていた。

次に、不適応背景要因意識の構造を明らかにするために、全21項目について因子分析(主因子法、バリマックス回転)を行ったところ、5因子が抽出されたが「幼稚園・保育所の指導と小学校の指導の仕方に違いがある」と「小学校に入学すると、生活のリズムが極端に変わる」の2項目から成る第5因子については、項目数が少なく、 α 係数も低い(.58)ことから、除外した。再度因子分析を行った結果、4因子が抽出された(Table 6)。第1因子は、「食生活が乱れている」「家庭での基本的なしつけができていない」「親と子が関わる時間が減少している」「親が子どものことより親自身(自分)のことを優先する」「甘やかして育てる傾向が強くなっている」といった、家庭での、親の子ども、子育てに対する姿勢を示す項目から成り立っているため、『家庭にある問題』と命名した。第2因子は、

「寝る時間が遅くなっている」「地域において異年齢集団で遊ぶことが少なくなっている」「外遊びが少なくなり体力が低下している」「一人遊びが多くなっている」「テレビやテレビゲームにより強い刺激に慣れ、学校の勉強に興味をもてない」といった、子どもの生活が以前とは異なってきていることに関する項目から成り立っているため、『子どもの生活の変化』と命名した。第3因子は、「遊び中心から授業中心の生活になる」「一斉に活動する場面が多くなる」「小学生になると、自分の席に座った生活が中心になる」という、幼稚園・保育所の生活から小学校の生活への変化についての項目から成り立っているため、『幼保小の段差』と命名した。第4因子は、「幼・保の保護者に小学校の情報が伝わっていない」「小学校では集団で子どもを見がちである」「地域住民のネットワークが希薄になっている」「幼・保と小の教員が相互に相手の園・学校の生活を理解していない」「小学校での指導が、子どもの実態に合っていない」「学校以外にも勉強できる場所がある」といった、小学校の中に、あるいは周辺にある問題に関する項目から成り立っているため、『小学校をめぐる問題』と命名した。

因子分析の結果から、小学1年生における学校不適応の背景についてのとらえには、4側面あることがわかった。下位尺度の各項目の得点を加算後、項目数で除算し、それぞれのとらえを測定する尺度得点とした。

それぞれの側面の α 係数は、『家庭にある問題』.81、『子どもの生活の変化』.80、『幼保小の段差』.67、『小学校をめぐる問題』.81であった。

小学校保護者、幼稚園・保育所保護者、小学校教諭、幼稚園・保育所教諭の4調査対象間で、小学1年生における学校不適應の背景についてのとらえに、違いがあるのかどうかを検討するため、分散分析を行った。その結果、因子1『家庭にある問題』、因子2『子どもの生活の変化』、因子3『小学校をめぐる問題』で有意な差が見られた。(F_(3,415)=16.818, P<.000; F_(3,416)=16.169, P<.000; F_(3,415)=6.609, P<.000) (Table7)。下位検定の結果、因子1『家庭にある問題』に関しては、小学校保護者が最も得点が低く、また小学校教諭の方が幼保教諭よりも低かった。さらに詳しく検討するために、各項目別に分散分析を行ったところ、「食生活が乱れている」(F_(3,415)=13.629, P<.000)では、小学校保護者が最も低かったほか、幼保保護者も幼保教諭より低かった。「家庭での基本的なしつけができていない」(F_(3,415)=5.491, P<.001)では、小学校保護者が幼保保護者、幼保教諭よりも得点が低かったが、小学校教諭との間に差は見られなかった。「親と子が関る時間が減少している」(F_(3,415)=6.609, P<.000)では、小学校保護者が小学校、幼保両教諭よりも低かったほか、幼保保護者も、幼保教諭より低かった。「親が子どものことより親自身(自分)のことを優先する」(F_(3,415)=10.196, P<.000)では、幼保教諭が最も高かった (Table 7)。次に因子2『子どもの生活の変化』では、小学校の保護者が4群中もっとも得点が低かつ

た。各項目別の分散分析の結果では、全ての項目で有意差が見られ (F_(3,416)=4.681, P<.01; 3,416)=8.127, P<.000; F_(3,416)=13.286, P<.000; F_(3,416)=16.027, P<.000) (Table7)、いずれの項目も小学校保護者が他の対象よりも得点が低かった。また、「寝る時間が遅くなっている」(F_(3,416)=28.175, P<.000)では、小学校保護者が最も低かったほか、幼保保護者も、小学校教諭、幼保教諭より低かった。「テレビやテレビゲームにより強い刺激に慣れ、学校の勉強に興味をもてない」では、小学校保護者が最も低かったほか、小学校教諭の方が幼保教諭よりも低かった。因子3『幼保小の段差』については、4群間に統計的に有意な差は見られなかったが、各項目別の分散分析の結果を見ると、「小学生になると、自分の席に座った生活が中心になる」のみ有意差が見られ(F_(3,416)=3.118, P<.05)、小学校教諭が幼保教諭よりも高かった (Table 7)。因子4『小学校をめぐる問題』については、小学校保護者、小学校教諭とも幼保保護者よりも低く、また、小学校保護者は、幼保教諭よりも低かった。各項目別の分散分析の結果、「学校以外にも勉強できる場所がある」と「地域住民のネットワークが希薄になっている」を除く4項目で有意差が見られた (Table 7)。「幼・保の保護者に小学校の情報が伝わっていない」(F_(3,416)=10.887, P<.000)では、幼保保護者が最も得点が高かった。「小学校では集団で子どもを見がちである」(F_(3,416)=7.312, P<.000)では、幼保保護者の方が小学校教諭よりも得点が高かった。「幼・保と小の教員が相互に相手の園・学校の生活を理解していない」

Table 7 不適應背景要因意識 尺度得点の平均値と分散分析結果

	() 内標準偏差				多重比較
	小学校保護者 (N=95)	幼保保護者 (N=110)	小学校教諭 (N=117)	幼保教諭 (N=98)	
第1因子 家庭にある問題	3.56(.66)	2.80(.56)	2.90(.44)	3.10(.43)	小保<幼保保、小教、幼保教 小教<幼保教
食生活が乱れている	2.37(.90)	2.71(.79)	2.87(.71)	3.06(.70)	小保<幼保保、小教、幼保教 幼保保<幼保教
家庭での基本的なしつけができていない	2.73(.82)	2.99(.82)	2.96(.64)	3.14(.50)	小保<幼保保、幼保教
親と子が関る時間が減少している	2.63(.92)	2.76(.77)	2.93(.65)	3.80(.71)	小保<小教、幼保教 幼保保<幼保教
親が子どものことより親自身(自分)のことを優先する	2.56(.82)	2.67(.80)	2.64(.68)	3.09(.64)	幼保教>小保、幼保保、小教
甘やかして育てる傾向が強くなっている	2.69(.80)	2.91(.74)	2.92(.54)	2.87(.59)	n.s.
第2因子 子どもの生活の変化	2.46(.68)	2.85(.63)	2.85(.51)	3.02(.48)	小保<幼保保、小教、幼保教
寝る時間が遅くなっている	2.39(.88)	2.75(.79)	3.05(.64)	3.31(.62)	小保<幼保保、小教、幼保教 幼保保<小教、幼保教
地域において異年齢集団で遊ぶことが少なくなっている	2.71(.84)	3.00(.84)	3.07(.67)	3.22(.65)	小保<幼保保、小教、幼保教
外遊びが少なくなり体力が低下している	2.46(.91)	3.04(.82)	3.08(.58)	3.09(.68)	小保<幼保保、小教、幼保教
一人遊びが多くなっている	2.37(.84)	2.56(.80)	2.66(.67)	2.74(.63)	小保<小教、幼保教
テレビやテレビゲームにより強い刺激に慣れ、学校の勉強に興味をもてない	2.28(.95)	2.81(.87)	2.58(.76)	3.00(.76)	小保<幼保保、幼保教 小教<幼保教
第3因子 幼保小の段差	2.83(.55)	2.94(.52)	2.84(.44)	2.74(.57)	n.s.
遊び中心から授業中心の生活になる	2.99(.69)	3.05(.67)	2.97(.56)	2.96(.73)	n.s.
一斉に活動する場面が多くなる	2.84(.80)	2.87(.68)	3.00(.49)	2.77(.73)	n.s.
小学生になると、自分の席に座った生活が中心になる	2.81(.62)	2.82(.70)	2.93(.63)	2.65(.71)	小教>幼保教
第4因子 小学校をめぐる問題	2.46(.53)	2.70(.46)	2.52(.35)	2.66(.44)	小保、小教<幼保保 小保<幼保教
幼・保の保護者に小学校の情報が伝わっていない	2.67(.86)	3.01(.78)	2.45(.62)	2.61(.74)	幼保保>小保、小教、幼保教
小学校では集団で子どもを見がちである	2.62(.79)	2.81(.70)	2.38(.64)	2.56(.69)	幼保>小教
地域住民のネットワークが希薄になっている	2.76(.78)	2.99(.77)	2.84(.57)	2.97(.75)	n.s.
幼・保と小の教員が相互に相手の園・学校の生活を理解していない	2.42(.79)	2.61(.76)	2.62(.63)	2.89(.72)	幼保教>小保、幼保保、小教
小学校での指導が、子どもの実態に合っていない	2.07(.74)	2.45(.78)	2.05(.54)	2.37(.56)	幼保保>小保、小教 幼保教>小保、小教
学校以外にも勉強できる場所がある	2.45(.92)	2.65(.81)	2.73(.66)	2.53(.71)	n.s.

いずれもp<.05

($F_{(3,416)}=6.849 < P < .000$)では、幼保教諭が最も高かった。「小学校での指導が子どもの実態に合っていない」($F_{(3,415)}=9.737, P < .000$)では、保護者、教諭とも、幼保の方が小学校より得点が高かった。

考察

1. 現在の子どもの姿についての認識

① 基本的な生活習慣の確立、協調性、自主性、対人スキル等、子どもの力について

全体的に「できる」回答の割合が高く、子どもたちの力は高く評価されていることがわかった。ただ、その中で、「友だちの気持ちを考えられる」だけは、13項目中最も低く、他の項目に比べると、やや評価が低いといえる。

4つの対象を比較してみると、全体的に、保護者の方が教諭より評価が高い傾向にあった。特に幼稚園・保育所保護者は他の対象に比べ評価が高く、『自主性・積極性』については4対象群中最高で、『基本的態度』については、幼保教諭、小学校教諭よりも高く評価していた。よって、保護者は、子どもたちの自主性・積極性や、生活の基本的態度について、よくできている、と捉えている一方、園や学校の教諭は、そこまで高い評価をしておらず、認識には多少のずれがあるものと考えられる。さらに、項目別の結果を見てみると、「作業をクラスのみならず協力して進められる」「クラスのみならず一緒に行動できる」など、家庭を離れた、園・学校場面での子どもの姿まで、保護者は教諭より高く評価していることが分かる。保護者は、子どもたちの力を、実際に目にしている家庭場面についても、実際は目にしていない園・学校場面についても、教諭に比べ、比較的楽観的に評価しているものと考えられよう。

② 子どもたちの日常的な姿について

「言動が粗暴になってきている」「何かあるとすぐパニックになる」の2項目で、「あてはまる」回答の割合が低かった以外は、全ての項目が8割から9割と高い割合を示しており、園・学校に通うこと、体を動かすことを楽しみ、自然に興味を持ち、感じたことや思いを表現するといった、積極的な子どもの姿が認識されていることが分かった。

各項目別に見た結果からは、①の子どもの力についての認識と同様に、「喜んで体を動かしている」「自然や身近な動植物に興味を持っている」「思いや願いをもって描いたり作ったりしている（感じたことや考え

たことを自分なりに表現している）」において、幼保、小学校とも、保護者の方が、教諭よりも、「あてはまる」回答の割合が高いことが示された。子どもの日常的な姿についても、保護者の方が、より積極的な認識を持っているといえる。

2. 教育方針について

1では現在の子どもたちの姿がどのように捉えられているのかを見た。現状についてこうした認識をもつ保護者と教諭は、育てたい子どもの姿としては、どんなことを重視しているのだろうか。全体的に見ると、全ての項目で「あてはまる」回答の割合がほぼ9割を超えており、等しく重視されているといえる。

因子分析の結果、1とはほぼ同様の内容の2因子が抽出された。これについて対象間での差を見てみると、『自主性・積極性』については、幼保保護者、教諭の方が、小学校教諭よりも高かった。幼稚園、保育所は保護者も教諭も、子どもの自主性や積極性を小学校の保護者、教諭より重視していることがわかった。また、各項目別に見た結果からは、特に幼稚園・保育所保護者が、小学校教諭に比べ、より重視していることが示され、この側面に強い期待や望みをもって、子育てを行っている姿が推測される。現状の認識でも、幼保保護者は『自主性・積極性』を小学校教諭、幼保教諭に比べ高く評価していた。幼保保護者が子どもたちの自主性・積極性を現時点でも高く評価しているのは、この側面を重視した子育てが、ある程度成果を挙げているとみているものとも考えられよう。また、「自然や身近な動植物に興味を持つ」「自分なりの目的をもって取り組む」「自分のことは自分でする」については、幼保教諭が小学校教諭よりも高く、幼保教諭と小学校教諭が教育において重視するものの違いが示された。

『基本的態度』については、幼保教諭が幼保保護者より高く、この因子を構成する項目の中でも特に「落ち着いていすに座っている」について保護者よりも重視していることが分かった。幼稚園、保育所で、いすに座っている場面は、園ごとに多少の違いはあれ、そう多くはないが、小学校に入学してからは、いすに座ることが中心の生活となる。幼稚園・保育所において重視されることには、小学校につながる生活習慣の形成も含まれていることが示された。また「人の話を聞く」については、幼保、小学校とも、保護者より教諭の方が重視していることが示された。これは、落ち着いていすに座っていることと同様、自分のことは自分で判断し、行動しなければならぬ小学校での生活に適應するために基本的に必要なことであり、また、小

学校での授業態度の基本である。幼稚園・保育所の教諭が育てたい子どもの姿には、小学校へつながる基本的な態度が含まれているのである。一方、小学校教諭がこれを重視しているのは、現在授業を受けている子どもたちの中に、この態度が形成されていないことを感じているためと考えられる。授業を成立させる基本的な姿勢が身につけていないことを懸念していることが窺えよう。

3. 不適応背景要因について

全体で「あてはまる」回答の割合が高かった項目は、幼稚園・保育所と小学校の違い、地域の変化、子どもの体力、家庭でのしつけ、と多岐にわたる内容であった。小学校1年生の不適応は、こうした様々な要因が絡み合って生じてきているとの認識がもたれていると考えられよう。この不適応要因の認識について尋ねる21項目について、作成の際はKJ法による3要因を想定していたが、因子分析の結果、4つの因子が抽出された。KJ法の3要因と含まれる項目をTable 8に示した。このTable 8と、Table 6を比較すると、KJ法で『家庭教育の要因』とした5項目は因子1『家庭にある問題』と共通している。そのほか、KJ法では『幼保小連携に係る要因』『社会的な要因』の2要因にまとめた項目が、因子分析の結果では『子どもの生活の変化』『幼保小の段差』『小学校をめぐる問題』の3要因に分かれている。『幼保小の連携に係る問題』としてまとめたものが、さらに、幼保小の段差と、主に小学校側にある問題に分かれる形となっており、KJ法よりも、よ

Table 8 KJ法による分類

項目
家庭教育の要因
甘やかして育てる傾向が強くなっている
家庭での基本的なしつけができていない
親と子が関わる時間が減少している
親が子どものことより親自身(自分)のことを優先する
食生活が乱れている
幼保小連携に係る要因
小学校での指導が、子どもの実態に合っていない
幼稚園・保育園での指導と小学校の指導の仕方に違いがある
小学校に入学すると、生活のリズムが極端に変わる
小学校では集団で子どもを見がちである
小学生になると、自分の席に座った生活が中心になる
遊び中心から授業中心の生活になる
一斉に活動する場面が多くなる
幼・保と小の教員が相互に相手の園・学校の生活を理解していない
幼・保の保護者に小学校の情報が伝わっていない
社会的な要因
寝る時間が遅くなっている
一人遊びが多くなっている
地域において異年齢集団で遊ぶことが少なくなっている
テレビやテレビゲームにより強い刺激に慣れ、学校の勉強に興味をもてない
外遊びが少なくなり体力が低下している
学校以外にも勉強できる場所がある
地域住民のネットワークが希薄になっている

り詳細な要因の分類がなされているといえよう。

さて、これら4つの因子について、分散分析の結果、『家庭にある問題』『子どもの生活の変化』『小学校をめぐる問題』の3因子について、4対象群間に有意な差が見られた。『家庭にある問題』と『子どもの生活の変化』については、保護者の認識は教諭よりも低く、特に小学校保護者の認識が低いことが分かった。家庭内でのしつけや生活習慣について、いわば当事者である保護者の認識が低かったことになる。これには、以下の理由が考えられよう。何年にもわたり、たくさん子どもたち、家庭を見てきた教諭は、これらの変化を感じやすい立場にある。一方、家庭の保護者たちは、自分たちの世代以外の子育てを、それほど身近に見てきた経験がない。よって、食生活の乱れも親子の間関わる時間の減少も、比べる基準を持たずに評定している。その結果、教諭たちは変化を感じ、保護者たちには自覚がない、と見える結果が示されたものと思われる。また、このことと関連し、教諭が求める水準と、保護者がよしとする基準が異なっていることも挙げられよう。家庭での基本的なしつけに、どういったことが含まれるのか。望ましい食生活とはどういうものなのか。親と子が関わる時間として、十分と考えられるのはどのくらいの長さなのか。こういった、あるべき望ましい姿についての、保護者と教諭の基準の違いが、今回の結果には現れているものと思われる。

『小学校をめぐる問題』については、幼保の保護者が、幼保、小学校両教諭よりも評価が高く、強く認識されていることが示された。さらに項目別に見てみると、「幼・保の保護者に小学校の情報が伝わっていない」は幼保保護者で最も高く、「小学校では集団で子どもを見がちである」は幼保保護者が小学校教諭よりも高かった。これから小学校へ入学する幼稚園児、保育所園児の保護者たちが、小学校はどういうところなのか分からない不安、子どもがうまく適応できるのかどうかという不安を抱えていることが推測される結果である。さらに「小学校での指導が子どもの実態に合っていない」という項目でも、幼保保護者が小学校教諭より高い値を示している。一方、小学校保護者は小学校教諭と差がない。つまりこれも、幼保保護者たちが、小学校についての情報の不足から、小学校での指導に対して抱いている不安を表しているものと考えられよう。小学校側が指導方針や具体的指導を説明し、理解を求める姿勢を持つことが、幼保保護者たちの不安を取り除く、つまり保護者たちが感じている段差を小さくし、スムーズな移行を実現するために、強く求めら

れる。また、保護者たちは「幼稚園は遊ぶところで小学校は勉強するところと非常に単純に理解しているところがある」(無藤、「座談会 幼稚園と小学校の連携を図る視点」初等教育資料、2002)。幼稚園・保育所側も、小学校と幼保に共通する側面があること、幼保から小学校へつながっていく側面があることを説明することによって、不安を伴わない、よりよい接続が実現していくであろう。また「幼保と小の教員が相互に相手の園・学校の生活を理解していない」において、幼保教諭が4対象群中最も高かった。幼保の教諭が、幼保・小連携の取り組みにおける中心的な部分に問題を感じていることが示されている。お互いに理解がないままの「形だけの連携」には、本来目指されるべき一貫した教育課程、それを実現するための滑らかな接続につながるものがない。このような事態を避けるために、幼稚園・保育所、小学校には、相手を知ること、また時には相手に合わせることを意識し、積極的に取り組んでいくことが求められよう。

総合的考察

今回の調査で得られた結果から、これから先、幼保小の滑らかな接続の実現に向けて、幼稚園・保育所、小学校が配慮していくべき点について、考えてみたい。

人の話を聞く、クラスのみなどと一緒に行動するなど、園や学校場面で大切になってくる力についての評価で、教諭より保護者の方が高いという認識の違いが現れた。これらの力は、園や学校生活で基本的に必要とされる力であるが、その根本は家庭教育の中にあるものである。いわば、家庭での教育が、園・学校での生活、教育につながる部分なのである。これを保護者に自覚してもらうために、子どもたちの実際の姿を保護者に伝え、不足していると思われる側面について共に育てていく、という姿勢で保護者との連携を図っていく必要がある。

また、子どもたちに育てたい姿について、幼保教諭と小学校教諭の重要視する程度に違いが見られた項目があったが、幼保教諭の方がより重視していることには、小学校生活へもつながる、自主性や積極性が含まれていた。幼保、小学校教諭は、幼保ではぐくまれたものを小学校での生活につなげ、さらに伸ばしていく形になるよう、協力し合いながらカリキュラムや方針を考えていく必要がある。

小学校での不適応の背景要因として、全体的には、家庭にある問題や子どもの生活の変化がかなりの程度

認められている一方、当事者ともいえる保護者の認識は教諭のものより低いという、双方の捉え方の違いが示された。園や学校側から、保護者の自覚を促す働きかけをしていく必要がある。その際、生活やしつけの改善を要求するという姿勢ではなく、子どもたちにとってよりよいあり方を、共に考えて、取り組んでいくという姿勢で臨むことが肝要である。これとは逆に、小学校めぐる問題については、当事者である小学校教諭、保護者の方が、幼保教諭、保護者に比べて認識が低かった。この要因をより強く認識している幼保側は、小学校生活に対しての不安を抱えている。この原因はおそらく、小学校についての情報が不足していることにあると推測される。小学校側は、幼保側に対し、小学校の生活や教育方針についての情報を積極的に発信し、理解を求める必要があるといえよう。また、「幼保と小の教員が相互に相手の園・学校の生活を理解していない」ことを、幼保の教員が最も強く認識していた。形だけの幼保小連携とならないために、幼稚園・保育所、小学校には、相手を知ること、また時には相手に合わせることを意識し、積極的に取り組んでいくことが求められる。

幼稚園・保育所、小学校における教諭、保護者の連携は、まだ始まったばかりの新しい取り組みである。今回の調査では、これからの各園、学校、地域での取り組みに参考になるような、基礎的資料が収集できたものとする。

参考文献

- 秋田喜代美 2002 幼稚園と小学校の連携 幼稚園教育 No.749 78-84
- 学級経営研究会 2000 学級経営の充実に関する調査研究(最終報告書)
- 無藤隆 齋藤美代子 高原徹 他 2002 座談会 幼稚園と小学校の連携を図る視点(特集I. 幼稚園と小学校の連携を図る) 初等教育資料 No.761 32-41
- 渡辺一夫 山口裕子 湯上一郎 前田涼子 唐牛裕生 佐藤前子 佐々木千晶 2001 幼稚園と小学校の連携について 弘前大学教育学部紀要 第86号 51-60